

К.В. Дегтярева

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Проблема развития коммуникативной компетентности учащихся на уроках русского языка и в русле этого диалогической речи в современной методике преподавания русского языка относится к числу малоисследованных, о чем свидетельствует сравнительно небольшое количество исследований (Т.А. Ладыженская, В.И. Стативка, З.С. Смелкова). Это вызвано, как нам кажется, рядом причин.

Во-первых, традиционно школьные программы и соответственно методика ориентировали на развитие письменной речи, хотя владение письменной речью автоматически не сопровождается развитием устной речи. Поэтому развитие письменной речи, в отличие от устной, в школе проводилось всегда более организованно. Во-вторых, организация работы по развитию устной диалогической речи требует специфических форм, методов и приемов, которые современная методика преподавания русского языка в украинских школах только формирует.

Заметим, что более высока степень разработанности методики обучения диалогической речи в области обучения иностранным языкам, в том числе и русского как иностранного (В.Л. Скалкин; Н.К. Скляренко, Е.И. Онищенко, С.Л. Захарова и др.) Однако, как отмечает В.И. Стативка, «перенос этой методики в область обучения русской диалогической речи школьников Украины без серьезных изменений невозможен» [7, с. 255].

Эти причины и обусловили выбор темы доклада, цель которого – рассмотреть, каким образом формирование и развитие коммуникативных навыков и умений диалогической речи обуславливают выбор психолого-педагогических установок в ходе выполнения репродуктивных и продуктивных упражнений.

Коммуникативная компетентность в сфере диалогической речи предполагает ряд умений, в частности, умения осознать и четко определить свою коммуникативную цель; планировать ход диалога; частично спонтанно

перестроить свою коммуникативную стратегию по ходу диалога; захватывать и перехватывать инициативу в диалоге; этикетное умение предоставить партнеру возможность реализовать свою коммуникативную цель, содействовать ему; адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника, спровоцировать то или иное речевое действие; функционально манипулировать в пределах одной реплики на уровне нескольких речевых поступков, что нашло отражение в программе по русскому языку и школьных учебниках [2; 3; 4].

Вопрос о психолого-педагогических установках в обучении диалогической речи, как нам кажется, касается сразу двух аспектов – психологического и собственно дидактического. Особенности диалогической речи и учет принципов ее обучения – коммуникативности, интегрированности, ситуативности, мотивированности, конвенциональности, адресности – предполагают как решение собственно методических задач, так и обязательный учет психологических аспектов обучения говорению на неродном языке.

В основе любой речевой деятельности лежат определенные человеческие потребности, которые обуславливают мотивы – причины, побуждающие к речевому высказыванию. Мотив реализуется в коммуникативных интенциях (намерениях) – внутреннем побуждении к речевой реакции. Принцип мотивированности предполагает, что в процессе обучения диалогической речи важным условием является учет и планирование мотивов и намерений учащихся.

Цель должна быть поставлена так, чтобы она направляла действия обоих участников беседы, указывала на характер их взаимодействия. В методике обучения диалогической речи используются задания с различными установками – диктальными (*Обменяйтесь сведениями о школах, где вы раньше учились*); одномодальными, или модального согласия (*Обсудите фильм, который вам обоим понравился*); разномодальными (*Убедите друг друга в преимуществах того вида спорта, которым занимается каждый из вас; Согласитесь с мнением или опровергните его*).

Учет принципа интегрированности в обучении диалогической речи предполагает, что работа по развитию речи не выносится на отдельные уроки

по развитию речи, как это долгие годы осуществлялось в школьной практике, а происходит постоянно, сочетаясь с другими видами упражнений. Материал для развития диалогической речи дается в рубриках *Диалог* и *Инсценируем*, кроме того, задания на развитие диалогической речи представлены практически во всех разделах и рубриках учебников. Исходя из этого, в работе по развитию диалогической речи можно выделить основной и сопутствующий этапы в обучении диалогической речи. Целесообразность различения указанных этапов подтверждается тем, что умение диалогического общения по своей структуре — сложное, включающее в себя более простые по сравнению с ним умения, иерархически соподчиненные друг с другом и подлежащие постепенному развитию. Все умения, необходимые для общения в целом, значимы, естественно, и для диалогической речи. Именно они позволяют собеседникам осуществлять свою речевую стратегию в диалоге.

На сопутствующем этапе обучение диалогическому общению выступает не как основная, а как сопутствующая задача, которая выполняется в процессе работы, например, по языковой линии. Так, в учебниках по русскому языку в языковой линии при изучении местоимения учащимся предлагается следующее задание: *Вставьте необходимые по смыслу указательные местоимения. Каким жестом можно сопроводить высказывания с указательными местоимениями? Всегда ли эти жесты уместны?* (5 класс); при изучении числительного — *Работайте в парах. Один последовательно называет падежи и вопросы к ним, другой отвечает, склоняя данные числительные* (6 класс). В речевой линии после рубрики *Читайте* обычно следует рубрика *Отвечайте*, направленная на формирование навыков и умений диалогической речи; после текстов для чтения могут быть задания типа *Сформулируйте по тексту вопросы и задайте их своим одноклассникам* (5-6 класс); *Убедите своих одноклассников, что текст относится к разговорному стилю, указав на: а) сферу применения; б) цель речи; в) языковые средства* (7 класс).

Таким образом, среди заданий сопутствующего этапа можно выделить как репродуктивные, так и продуктивные задания двух типов: 1) упражнения языковой линии, создающие условия диалогического общения; 2) упражнения

речевой линии по формированию монологической речи, но вместе с тем создающие условия диалогического общения.

Установки в заданиях сопутствующего этапа носят преимущественно диктальный характер. Диктальная установка нацеливает на выполнение конкретного задания, при этом ученик практически лишается выбора, «маневра» в решении поставленного коммуникативного задания, например, побуждения: *Назовите профессионализмы, которые употребляют в речи ваши родители, родственники, знакомые. Предложите своим одноклассникам по этим словам угадать профессию.*

На основном этапе предусматривается обучение собственно диалогической речи, что и является основной методической задачей. Упражнения данного этапа могут быть репродуктивного и продуктивного характера и иметь различные установки.

Диктальные установки, как правило, уместно использовать в заданиях репродуктивного характера, реже – продуктивного. Диктальность является важным условием целенаправленности – одной из главных психологических предпосылок формирования и развития прочных навыков говорения. Как отмечает И.А. Зимняя, «по мере того как формирование навыка завершается, целенаправленность утрачивает свое значение» [1, с. 146]. Например, диктальные установки используются в послетекстовой рубрике *Отвечаем*, в упражнениях, нацеленных на развитие какого-то одного коммуникативного навыка: *Восстановите пропущенные реплики диалога; Продолжите диалоги* и проч. Диалоги в упражнениях с диктальными установками – это, в сущности, микродиалоги (диалогические единства), являющиеся малошаговыми речевыми действиями на основе микроситуаций. В ходе таких действий учащиеся развивают умения конвенционально подавать реплику и реагировать на нее, начинать, продолжать или завершать разговор, опираясь на обстановку или поставленную цель, устанавливая связь между ситуацией и высказыванием и проч.

Диктальная установка в задании может эксплицироваться или имплицироваться. Имплицитная диктальность позволяет отойти от излишней

императивности, «в лоб», и без ненужной категоричности или назидательности подвести учащихся к нужному речевому действию. Например, в учебнике для 6 класса в упражнениях 515 и 516 предлагаются следующие задания с имплицитной диктальностью: *Ребята, всем людям хочется, чтобы друзья, соседи и даже вовсе не знакомые прохожие относились к ним внимательно, всегда бы любили и уважали их, чтобы никто не делал замечаний. Весь секрет в том, что только к вежливому, воспитанному и доброму человеку окружающие люди относятся всегда по-доброму. А если перед вами невоспитанный одноклассник, друг? Как дать ему понять, что он неправ?*

Представьте, что вы условились с другом о встрече, а он опоздал. Как вы поступите?

Одномодальные установки, или установки модального согласия, уместны в продуктивных заданиях, нацеленных или на создание микродиалогов, или на развитие какого-то одного речевого навыка: *Обсудите с соседом по парте понравившуюся вам книгу. Воспользуйтесь словами из рубрики **Советуем запомнить!***. Одномодальные установки уместны в конвенциональных диалогах, которые отражают нормы речевого поведения в стандартных ситуациях, принятых в данном коллективе.

Разномодальные установки нацеливают учащегося на ситуацию выбора, «меневрирования» в речевом действии и используются преимущественно в продуктивных заданиях: *Согласитесь с мнением или опровергните его*; они могут сопровождаться стереотипными формулами, представленными в рубрике *Советуем запомнить!*: *Выскажите своё отношение к сообщаемому в тексте, но при этом узнайте мнение своих товарищей. Используйте выражения из рубрики «Советуем запомнить!» (5 класс, упражнение 221) и т.п.*

Как правило, в заданиях с разномодальными установками учащимся предлагается продуцировать макродиалоги – многошаговые действия. Однако работа с заданиями, содержащими разномодальные установки, должна учитывать общедидактический принцип постепенного усложнения решаемых коммуникативных задач. Так, учащимся 5-6 классов предлагается продуцировать или малошаговые диалоги с разномодальными установками

(*Согласитесь с мнением или опровергните его*), или многошаговые разномодальные макродиалоги по образцу, используя вспомогательный лексический материал или детальные установки (*Разыграйте по указанному тексту диалогическую ситуацию «Программы первых Олимпийских игр», используя выражения из рубрики «Советуем запомнить»*). В старших классах учащиеся могут уже создавать диалоги по более сложным заданиям: *Продолжите диалог, используя слова и выражения из рубрики «Советуем запомнить!»; Друзья, вы, наверное, знаете, что часть информации можно передать без слов – жестами, мимикой и т.п. Сообщите с помощью мимики и жестов своё согласие или несогласие; Оцените речевое поведение бабушки в конфликтной ситуации. Достойно ли оно подражания?* (7 класс).

Заметим, что макродиалоги продуцируются на основе макроситуации, в ходе которой учащимся приходится, отталкиваясь от цели диалога и учитывая особенности собеседника, самостоятельно определить свои стратегии, а затем по ходу диалога в зависимости от содержания и формы сообщения партнеров, уточнять свои стратегии. Таким образом, задания с разномодальными установками носят максимально творческий характер, а учет принципов ситуативности и адресности (направленности) в формулировках заданий в учебнике позволяет максимально полно учитывать отбор языковых средств, используемых в диалогической речи: *Составьте и разыграйте диалоги, учитывая указанные обстоятельства.*

А. Вы гуляете по улице со своим другом (подругой). Предложите ему (ей) поесть мороженого.

Б. Товарищ хочет угостить вас мороженым. Поблагодарите его, назовите сорт, который вам нравится, или вежливо откажитесь, объяснив причину (вы простужены, не любите сладкое и т.п.) (6 класс, упражнение 222).

Многошаговые макродиалоги динамичны, а макроситуации, на основе которых они продуцируются, дают логические нити беседе и обеспечивают психологический контакт между собеседниками. Реакция ученика на ситуацию будет зависеть от того, как он ее интерпретирует, как он понимает свою роль и цель своего участия в акте коммуникации и как относится к предложенной

роли, насколько она ему импонирует, в какой степени ему близка предложенная мотивация. Макродиалоги с разномодальными установками требуют значительной активизации мыслительной деятельности учащихся и приближают их к естественным. Таким образом, указанные учебные ситуации становятся максимально приближенными к естественным.

Подводя итоги, еще раз подчеркнем, что мы не ставили задачу осветить все проблемы развития русской диалогической речи школьников Украины. На данном этапе представляется важным показать основные ориентиры в работе по развитию диалогической речи, в частности, учет психолого-педагогических установок. Еще ждут своего методического решения вопросы, связанные с методами, формами и приемами работы по развитию диалогической речи. В заключение отметим, что успех развития русской коммуникативной компетенции и диалогической речи в частности зависит от многих взаимосвязанных факторов и это необходимо учитывать учителю в своей работе.

Литература

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Пособ. для учит. – М., 1978.
2. Російська мова: Програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. – Чернівці, 2005.
3. Русский язык. 5 кл.: Учеб. для общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения / Баландина Н.Ф., Дегтярева К.В., Лебеденко С.А.; Под ред. Н.Ф. Баландиной. – К., 2005. – 304 с.
4. Русский язык. 6 кл.: Учеб. для общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения / Баландина Н.Ф., Дегтярева К.В., Лебеденко С.А.; Под ред. Н.Ф. Баландиной. – К., 2006. – 336 с.
5. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи: Пособ. для учит. – К., 1989.
6. Складенко Н.К., Онищенко Е.И., Захарова С.Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе: Пособ. для учит. – К., 1988.
7. Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности. – Сумы, 2004.